

Hackl, Armin

Werte der personorientierten Begabungsförderung. Überlegungen zur Traditionsbildung einer pädagogischen Idee

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 13-21. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Hackl, Armin: Werte der personorientierten Begabungsförderung. Überlegungen zur Traditionsbildung einer pädagogischen Idee - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 13-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100295 - DOI: 10.25656/01:10029

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100295>

<https://doi.org/10.25656/01:10029>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06

Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

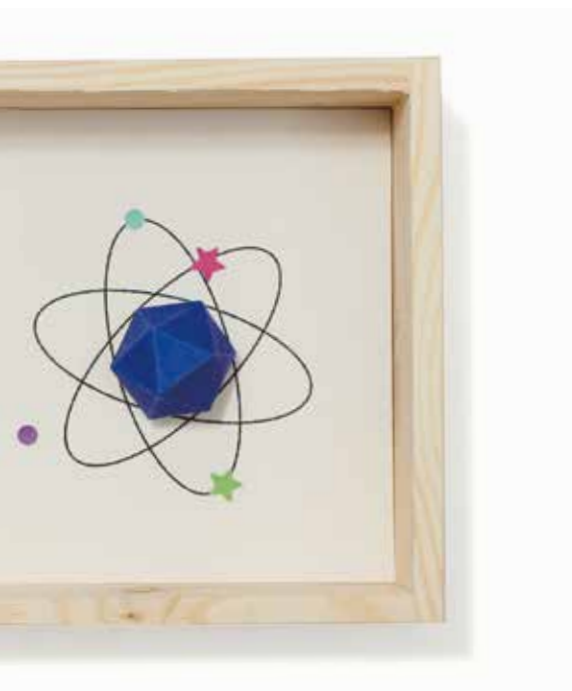
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«.
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

ARMIN HACKL

Werte der personorientierten Begabungsförderung Überlegungen zur Traditionsbildung einer pädagogischen Idee

Mit dem Begriff »Personorientierte Begabungsförderung« verbindet sich ein Perspektivenwechsel von der Fokussierung schulischen Handelns auf die Fach- und Sachvermittlung hin zur Wahrnehmung der lernenden Person als eigentlicher Auftrag schulischer Bildung. Damit ist auch eine Veränderung schulischer Wertsetzungen verbunden. Der Wert Gerechtigkeit z.B., bislang gleichbedeutend mit einer Vorgabe zur Vergleichbarkeit der Inhalte, Anforderungen, Zeitvorgaben etc., erhält eine andere Bedeutung, wenn Gerechtigkeit verstanden wird als der lernenden Person mit ihren unterschiedlichen Bedingungen und Bedürfnissen gerecht werden zu sollen. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ausführungen vor allem ein Versuch, diesen pädagogischen Paradigmenwechsel unter dem Gesichtspunkt der Veränderung schulischer Werte zu begreifen.

VERORTUNG

Es gibt noch keine Tradition einer personorientierten Begabungsförderung. Worüber heute gesprochen werden kann, ist allenfalls über Werteentwicklungen, nicht schon über Wertetraditionen. Wie sich Werte einer personorientierten Pädagogik entwickeln oder herausbilden, ob sie wirkmächtig werden oder wieder verblasen, hängt davon ab, ob sich aus ihnen eine praktikable und nachhaltige schulische Praxis entfalten lässt. Und weiter, ob sie aus der dann gelungenen Praxis eine Attraktivität zu kreieren vermögen, die ihnen die nötige Plausibilität und Rechtfertigung verschaffen,

Es ist abzuwarten, wie sich eine personorientierte Begabungsförderung in einer Welt, die geprägt ist von Effizienzdogmen, Kompetenzorientierung, Anwendungsplausibilität und Strukturdebatten, bewähren wird.

so dass sich dann daraus eventuell eine Tradition zu bilden vermag. Insoweit ist der Entwicklungsprozess einer Wertetradition der personorientierten Begabungsförderung gerade erst eröffnet. Zeugen und Bürgen aus den bisherigen pädagogischen Traditionen, die annähernd mit einer an der Person sich orientierenden Pädagogik verbunden sind, stehen nur in geringem Umfang zur Verfügung. Dieser Nachkömmling der Reformpädagogik muss sich selbst als wertvoll ausweisen. Es ist abzuwarten, wie er sich in einer Welt, die geprägt ist von Effizienzdogmen, Kompetenzorientierung, Anwendungsplausibilität und Strukturdebatten, bewähren wird.

DER PERSONBEGRIFF ALS GRUNDLAGE

Eine personorientierte Pädagogik und Begabungsförderung knüpft an die humanistische Bildungstradition und ihren grundsätzlichen pädagogischen Optimismus (ARISTOTELES, ROUSSEAU, KERSCHENSTEINER, MONTESSORI u.a.) an. Auch wenn diese Tradition derzeit nicht dem Mainstream der oben an-

gedeuteten, vorherrschenden schulpolitischen Ausrichtung entspricht, hat sie gerade als Korrektiv einer funktionalistisch-anwendungsorientierten Ausrichtung schulischer Pädagogik ihre Berechtigung. Selbst wenn die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen im Vordergrund der aktuellen, schulischen Konzepte steht, beziehen sie sich notwendigerweise immer auf den Schüler, allerdings mehr als Adressaten und Nutzer dieses Wissens als mit Blick auf seine Persönlichkeitsentwicklung.

Was ist dann neu an einer von der Person her begründeten Konzeption einer »Schule der Person« wie sie von Gabriele Weigand (2004) vorgelegt wurde? Es ist nicht der Rekurs auf die Person an sich, sondern die Aufschlüsselung dieser abendländischen Errungenschaft in vier Merkmalaussagen, die diesem abstrakten und komplexen Begriff eine pädagogische Bedeutung verleihen:

- Die *Autorenschaft des eigenen Lebens*, d.h. die Möglichkeit und der Auftrag, das eigene Leben verantwortlich mitzugestalten.
- Das menschliche Leben bleibt ein fortwährender *Prozess* im Sinne fortschreitenden Werdens und dauernder Veränderung.
- Die *Relationalität als Bezogenheit* bildet die Grundlage menschlicher Entwicklung. Martin Bubers »Ich-werden im Gegenüber von Du und Es« erhält hier im pädagogischen Raum seine Bedeutung.
- Das letzte Merkmal ist uns nach den Tragödien des 20. Jahrhunderts als die gängige Deutung des Personseins als *Würde durch Einmaligkeit* zur vertrauten Metapher geworden.

Die schiere Aufzählung dieser Personmerkmale vermittelt bereits die Einsicht, dass diese Merkmale keineswegs nur eine Beschreibung des Phänomens Mensch sind, wie er sich in unserem Kulturkreis entwickelt hat, sondern dass es auch wertbestimmte Aussagen darüber sind, was der Mensch ist, sein soll oder sein kann. Damit gehen sie über die reine phänomenologische Beschreibung hinaus. Sie nehmen den Charakter von Zielen, Wunschbildern oder Visionen vom Menschen an. So gesehen werden diese Merkmale zu einem pädagogischen Paradigma. *Wenn Pädagogik als die Weisheit verstanden werden kann, die lehrt, wie wir den Heranwachsenden in seinem Wachsen begleiten und ausrichten können, sind diese vier Merkmale der Person die wesentlichen Messpunkte einer auf sie Bezug nehmenden personorientierten Pädagogik und Begabungsförderung.*

Dieser Rückgriff auf den in der abendländischen Geistesgeschichte entwickelten Personbegriff für die Grundlegung einer orientierenden pädagogischen Leitidee geht letztlich von einem Paradigmenwechsel aus, der mit der Kurzformel »von der Sache zur Person« oder »vom Stoff zum Lernenden« (WEIGAND 2012) umschrieben werden kann. Dennoch bleibt die Frage, ob man die bisher geltenden Wertepriori-

sierungen der Schule mit den Prinzipien Wissensvermittlung, Reproduktionslernen, Wettbewerbsleistung etc. durch eine irgendwie geartete Personalisierung ersetzen kann.

Der »Mehrwert« der Leitidee der Personalisierung gegenüber einer pragmatischen »Leistungsschule« ist, so scheint es, vor allem in der »Anerkennung und Achtung, mit der andere sich auf ihn als Person beziehen, zu sehen« (FISCHER ET AL. 2007, 423). »Wenn wir sagen, dass die Person eines Kindes zu achten ist, dann meinen wir ersichtlich etwas anderes als nur, dass dieses Kind (als Kind, Anm. des Autors) zu achten ist. Im Kern geht es um die Achtung seiner Individualität. Die Person eines Kindes achten, heißt: achten, was es will; wie es fühlt, (...) wie es über etwas denkt usw. (...). Die Achtung eines Kindes als Person ist daher Achtung seiner Selbstbestimmung« (FISCHER ET AL. 2007, 423).

In Anbetracht dieser Sicht der Lernenden und der Lehrenden kann es nicht darum gehen, Personalisierung oder besser Personorientierung als Umkehrung der schulischen Wertepriorisierungen zu verstehen. Die Dominanz des Stoffes ist durch die Dominanz der Person zu ersetzen. Es geht um eine andere Beziehung des Lernenden zum sog. Stoff, des Lehrenden zum Lernenden und des Lernenden und der Lehrenden zu den sie bestimmenden Strukturen. Personorientierung ist eine Beziehungsqualität und keine Strukturmodalität. Die »Schule der Person« setzt primär nicht bei Strukturen und Methoden, sondern bei der Veränderung der Wertigkeit der Beteiligten und der Inhalte an. Diese Veränderung generiert automatisch neue Formen, Verfahren und Ordnungen.

Damit ist eine weitere grundlegende Aussage getätigt: Personorientierung und Individualisierung, das neue Mantra mancher Schulverwaltungen, sind keine synonymen Bezeichnungen für ein und dasselbe. Individualisierung zielt vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Lerntheorie und der gesellschaftlichen Sozialisationspraxis (Kleinfamilie) auf Lerneffizienz. Personorientierung basiert auf einem Bildungsverständnis, bei dem Person und Thema eine über das Lernen hinausgehende innere Beziehung anstreben.

DIE BEGRIFFLICHKEIT

Vorweg aber noch eine Einlassung zur Begrifflichkeit. Sie erscheint notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden. Die vier genannten Merkmale der Person haben eine latente Werteaffinität, sind selbst aber keine Werte im Sinne der klassischen Wertetheorie. Diese würde jene Merkmale eher als anthropologische Grundannahmen oder Menschenbildaussagen, bestenfalls im Sinne dieser klassischen Werteterminologie als Grundwerte bezeichnen. Im Folgenden sollen sie als Leitideen firmieren.

Im System der Wertetheorien hat sich im Lauf der langen philosophischen Beschäftigung mit der Wertefrage die folgende Abstufung herausgebildet: Grundwerte (Idee) – Wert (Werte) – Tugend (Haltungen) – Norm (Prinzipien) – Vorschrift (Anweisung).

Da die Werte als erwünschte Grundhaltungen, die ein erstrebenswertes Ziel charakterisieren, häufig mit Normen und Geboten (Vorschriften, die sich auf Werte beziehen) oder Tugenden (wertebezogene Handlungsmuster, Gewohnheiten und Haltungen) gleichgesetzt oder gar verwechselt werden, ist es angebracht, die hier verwendete Terminologie kurz zu erläutern:

- Grundwerte: Rechte, die allen ohne Ausnahme zustehen
- Werte: wünschenswerte Grundhaltungen mit erstrebenswertem Ziel und Orientierungsfunktion
- Tugenden: Haltungen, die handlungsprägend sein können
- Normen: Gebote und Verbote, Anweisungen, die sich auf einen Wert beziehen

Im laufenden Diskurs der personorientierten Pädagogik wurde diese Graduierung für die Entwicklung einer wertorientierten pädagogischen Praxis zugrunde gelegt, ohne sie terminologisch streng zu übernehmen. Um eine Praxisadaption zu ermöglichen, wurden dafür die Ebenen Leitidee – Werte – Haltungen – (Praxis-)Prinzipien entwickelt.

WERTEEBENE

Warum überhaupt eine Wertefundierung einer pädagogischen Idee? Hermann Giesecke umschreibt Werte als »verinnerlichte Zielstrategien«: »Was immer sich (...) im Inneren der Person abspielen mag, es geht offenbar darum, sich Klarheit zu verschaffen über die Leitmotive – »Werte« genannt – an denen man sich orientieren will« (GIESECKE 2005, 30). Werte sind demnach allgemeine Leitvorstellungen, nach denen sich das pädagogische Handeln im strategischen Sinne ausrichten soll. Werte begründen Handeln. Werte können nicht »hergestellt«, sie müssen erlebt werden. Das Erleben der Werte ist Ausdruck der gelebten und erklärten Schulkultur. Diese vermittelt auf dem Umweg der Erfahrung, was in einer Schule bedeutsam oder zufällig, wertvoll oder beiläufig ist.

Der Paradigmenwechsel von der Sache zur Person oder einfacher die sogenannte Personorientierung zielt nicht unmittelbar auf die Strukturen der Schule, wohl aber auf eine veränderte Wertepriorisierung im Umgang mit den Menschen und den Sachen. Er setzt die Arbeit in den Schulen unter ein verändertes Vorzeichen: den pädagogischen – und nicht nur einen fachdidaktisch und ressourcenbestimmten – Umgang mit den Lernenden.

Aus den Merkmalsaussagen des Personbegriffs hat sich im

Laufe des langen Diskurses in eVOCATION eine Wertequadrige (ABB. 1) herausgebildet, die weder dogmatisch noch prinzipiell als die einzig mögliche Geltung beanspruchen kann. Sie ist der Personidee auf der einen und den pädagogischen Notwendigkeiten auf der anderen Seite geschuldet.

Diese vier zentralen Werte (ABB. 1) beziehen sich auf die Kernaussagen des Personbegriffs:

- Die *Selbstbestimmung* (gelegentlich auch Autonomie) ist begründet durch das Merkmal der Einmaligkeit und durch das Recht auf Eigenheit und Würde.
- Die *Beteiligung* (Partizipation) folgt aus dem Prinzip der Relationalität, der sozialen Bestimmung des Menschen.
- Die *Verantwortung* ist eine Konsequenz aus der Bestimmung der Autorenschaft oder des Gestaltungsauftrags für den Prozess des Lebens und Lernens.
- Die *mehrdimensionale Leistung* ist die notwendige Folge der Beziehungsbedingung des Menschen, der Verantwortung und der Prozessgestaltung, aber auch der personalen Potenziale.

Diese Grundwerte einer personorientierten Schule sind in sich kohärent und aufeinander bezogen. Sie stehen nicht in einem Hierarchieverhältnis zueinander. Aber sie bedingen einander. Selbstbestimmung steht in einem Bestimmungsverhältnis zur Verantwortung. Sie steht mit der sie begrenzenden Partizipation in einem dialektischen Spannungsverhältnis. Zugleich ist sie ein Moment humaner, d.h. mehrdimensionaler Leistung (Selbstständigkeit).

SELBSTBESTIMMUNG

Der Versuch einer Zentrierung der personorientierten Pädagogik auf den einzelnen Lernenden ist nicht nur der geistesgeschichtlichen Tradition geschuldet, die die Individualität und die Selbstbestimmung, d.h. auch seine Entscheidungsfähigkeit als Grund des Personseins postuliert (Autorenschaft des Lebens). Sie ist auch eine Erkenntnis der Lernpsychologie, die auf der Grundlage der konstruktivistischen Theorie (REICH 2006) die Subjektivität und Selbstbestimmtheit der Lernprozesse als gegeben ansieht. Der Respekt vor dem »Eigensinn« als selbstbestimmtes Leben entspricht auch dem Lebensgefühl einer individualisierten Erziehungspraxis in den Familien und einer zunehmend medialisierten Wissenspräsentation. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen bei den meisten Lernenden fordern ein höheres Maß an individueller Lerngestaltung. Der von Victor Müller-Oppliger eingeführte Begriff des »Eigensinns« meint mehr als nur individualistische Selbstverwirklichung. Der Begriff des »Eigensinns« tradiert ein Bildungsverständnis, das dem Einzelnen das Recht auf eine eigene Bildungsgenese, auf eine subjektiv verantwortete Domänenbildung und den Respekt, aber auch die Berücksichtigung der Stärken (und Schwächen) des Einzelnen zugesteht.

Der Respekt vor dem Wert der Selbstbestimmung verlangt auch einen Paradigmenwechsel im Rollenverständnis der Lehrenden: Selbstbestimmte Lernprozesse basieren auf einer zweifachen Haltungsdisposition auf Seiten der Lehrenden. Sie bedürfen einerseits des Vertrauens in die Gestaltungsfähigkeit eines Lernprozesses durch die Lernenden selbst. Gleichmaßen ist das Vertrauen in die Ergebnisfähigkeit dieser Methode eine wesentliche Gelingensbedingung. Die grundlegenden Überzeugungen ermöglichen es letztlich erst, die Verantwortung für das Lernen weitgehend an die einzelnen Lernenden abzugeben.

Selbstbestimmte Lernprozesse bedürfen einerseits des Vertrauens in die Gestaltungsfähigkeit eines Lernprozesses durch die Lernenden selbst. Gleichmaßen ist das Vertrauen in die Ergebnisfähigkeit dieser Methode eine wesentliche Gelingensbedingung.

BETEILIGUNG

Eine Schule der Person wäre demnach auch eine Schule der Beteiligung. Die Beteiligung kann viele Formen und Ebenen einschließen. Sie reicht von der methodischen Lernbeteiligung, der Mitwirkung bei der Auswahl bestimmter Themen und Projekte sowie bei der kritischen Reflexion der Lernprozesse (Lehrerfeedback und Schülerfeedback), bis hin zur politischen Beteiligung an der Gestaltung und Organisation des Schullebens. Dazu gehören auch die dialogischen Formen der Wertefindung und der Stilbildung einer Schule (Achtsamkeit). Beteiligung gibt den Schülern entsprechend ihrem Alter und ihrer Verantwortungsfähigkeit nicht nur ein Recht auf Mitwirkung am Lernen und am Schulleben zurück. Sie nimmt sie durch die Verantwortlichkeit für ihr eigenes Lernen in die Pflicht: »Autorschaft verpflichtet«. Dies setzt voraus, dass in einer Schule offene Lernfelder angeboten werden, in denen es für einen Schüler ernsthafte Entscheidungen mit ernsthaften Folgen (Bewertung) gibt. Eine personorientierte Schule wird neben den Segmenten des obligatorischen Lernens für alle Schüler auch Segmente der freien Entscheidung und des selbstbestimmten Lernens anbieten. Eine personorientierte Schule verwirklicht sich in einem Spannungsfeld von Pflicht und Wahlentscheidungen, von Vorgabe und Eigensinn, von fremdbestimmter Einforderung und selbstbestimmter Leistung. In dieser Polarität kann das gelingen, was im schulischen Kontext oft als Wunschideal formuliert wird: die Identifikation mit dem lernenden Tun.

VERANTWORTUNG

Eine »Schule der Person« muss vor allem eine Schule der Verantwortlichkeit sein. Hartmut von Hentig hat in seinem Buch »Personen stärken – Sachen klären« (HENTIG 1985) von einer dreifachen Erziehung zur Verantwortlichkeit gesprochen:

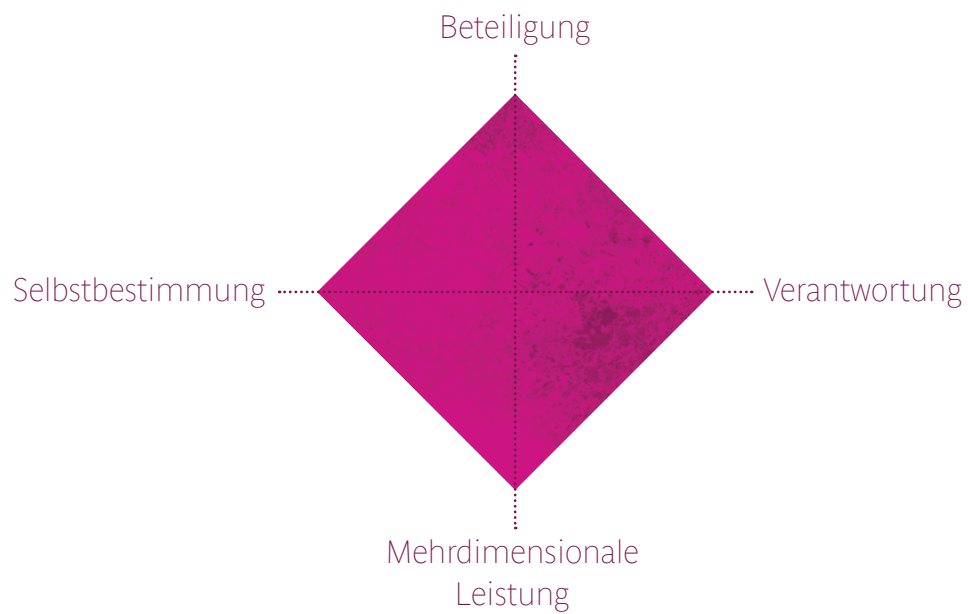
- die Verantwortung für mich selbst; dazu gehört neben der Verantwortung für meine Gesundheit oder für meine Gefühle auch die Verantwortung für mein Lernen,
- die Verantwortung für meine Mitwelt, d.h. für den Lebensbereich, den ich unmittelbar »behause«, für die Menschen also, mit denen ich Umgang habe und lerne,
- die Verantwortung für die Umwelt, für die globalen Prozesse, die uns im Sinne einer ökologischen Sicht der Welt betreffen und betroffen machen, soweit wir sie mitgestalten können.

Verantwortlichkeit meint im herkömmlichen Wortsinn antwortfähig zu sein auf Fragen und Situationen. Antwortfähigkeit setzt ein autonomes, selbstständiges und im Selbststand sicheres Urteil voraus. Verantwortlichkeit gründet in der Mühe der Reflexivität und in einer ernsthaften Sinnsuche (althochdeutsch »sinan« = ans Ziel kommen), die es dem Subjekt erlauben, personal, d. h. mit der eigenen Person zu handeln und zu entscheiden. Diese Verantwortlichkeit wird durch Wissen und Reflexivität, aber auch in der Selbst- und Mitbestimmung, d.h. mit der Erfahrung der Selbstwirksamkeit auch in der politischen Gestaltung der Mitwelt erlernt.

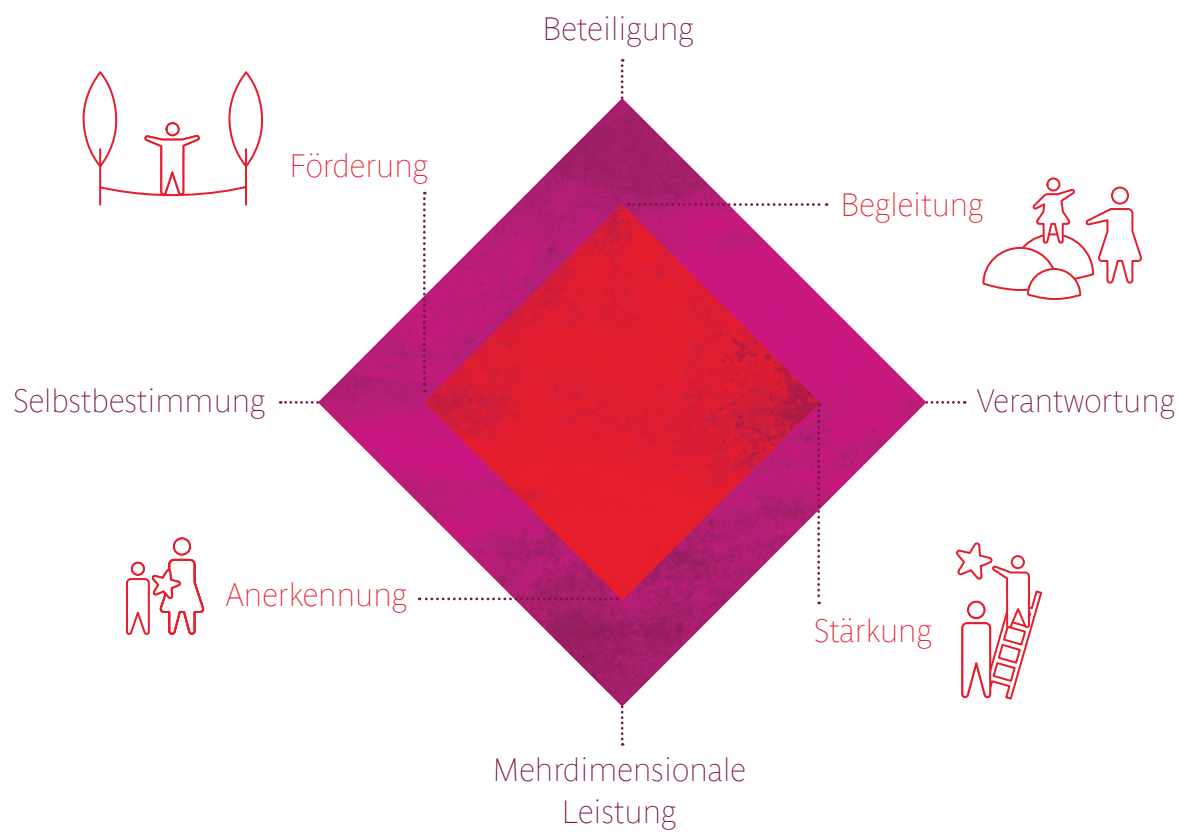
MEHRDIMENSIONALE LEISTUNG

Wenn Leistung in diesem Modell zu den Grundwerten gezählt wird, so hat das seinen Grund in der persönlichkeitsrelevanten Bedeutung, die eine der Person adäquate Leistung besitzt. Dies setzt allerdings voraus, dass nicht nur die Quantität des Wissens, die Effizienz der Aneignung (Kompetenzen) und die Perfektion der Darstellung als Leistung im engeren Sinne gelten. Vielmehr müsste sich nach und nach ein Leistungsbewusstsein herausbilden, das die Quantität mit der Qualität, die Perfektion mit der Kreativität, die Möglichkeit mit der Wirkung und die Machbarkeit mit der Sinnhaftigkeit zusammendenkt (HACKL 2012, 80ff.). Damit greifen wir weit über unsere derzeitige schulische Realität hinaus. Durch diese Weitung des schulischen Qualitätsbegriffs wird eine Möglichkeit eröffnet, die durch die Akzeleration gewonnenen Freiräume nicht nur für die Verkürzung der Entwicklungs- und Entfaltungszeit der jungen Menschen zu nutzen, sondern sie durch eine sinnvolle, eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit den Themen und Fragen des Unterrichts zu füllen.

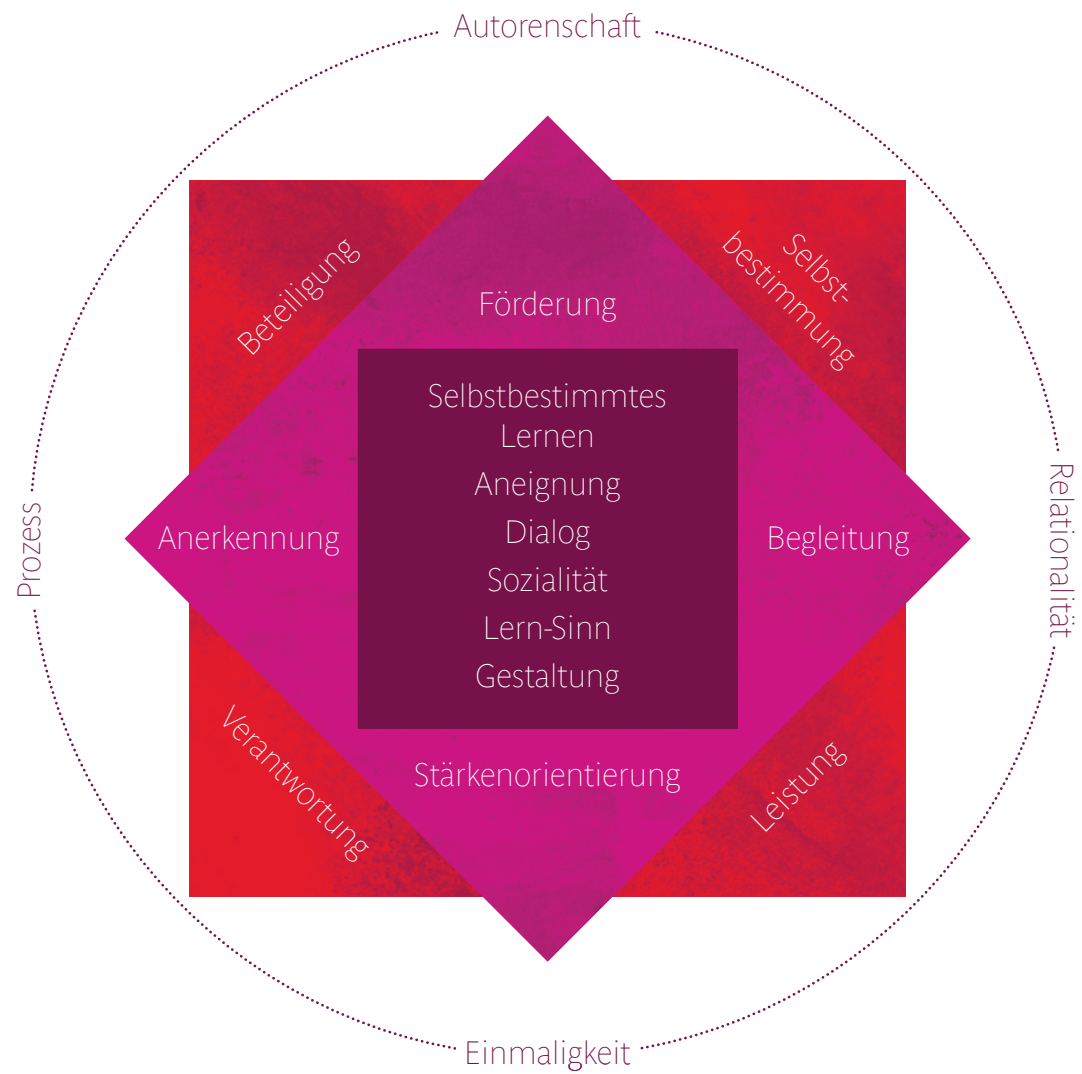
➤ Abb.1: Wertequadrat 1



➤ Abb.2: Wertequadrat 2



➤ Abb.3: Wertesystem der personorientierten Begabungsförderung



HALTUNGSKULTUR

Werte sind die Fixsterne einer Pädagogik. Haltungen bilden im Aufbau einer personorientierten Schule die Treppenaufgänge zu den Werten. Sie bilden das geistige Gerüst für die konkreten Normen einer Schule im Unterbau des Wertehauses. Sie nehmen den Rang zwischen Werten und Normen ein. Die Trias von Wert – Haltung (Tugend) – Norm (Prinzipien) wird im schulischen Alltag nicht dezidiert unterschieden werden können. Wenn Werte die Zielorientierung für eine Lebensgestaltung darstellen, bilden die sogenannten Haltungen oder auch Tugenden eine Einstellung, eine Wertungsdisposition ab, die das Handeln grundsätzlich ausrichtet. Die Normen formulieren zu den Werten die Handlungsanweisung. Die Auswahl der vier Haltungen einer personorientierten Schule resultiert auf einer korrespondierenden Zuordnung zu den vier zentralen Werten. Ihre Auswahl ist wie bei den Werten ein Prozessergebnis, das hier systematisiert wird (➤ ABB. 2).

Gerade in der Begleitung des Lernens und der Lernentwicklung wird Personalisierung für die Lernenden unmittelbar erfahrbar.

FÖRDERUNG

Im schulischen Förderverständnis ist die Angleichung, d. h. die Herstellung einer vertretbaren Ähnlichkeit zwischen Anforderung und Leistungserfüllung, das bestimmende Paradigma. Die Notwendigkeit der Förderung entsteht aus dem »Modus der Differenz« (WINKLER 2008, 173) zwischen den erwarteten und erbrachten Leistungen, d. h. zwischen einer verfügbaren Normalität und ihrer Abweichung. Die Norm wird nicht vom Lernenden, sondern von Bildungsinstitutionen (Bildungspolitik, Schulverwaltungen, Lehrpersonen) gesetzt. Daher wird schulische Förderung fast immer mit Defizitgleichung gleichgesetzt.

Betrachtet man die Merkmale von Förderung im pädagogischen Sinn, wird erkennbar, dass jede separierte, d. h. eine ausschließlich auf konkrete Defizite bezogene Förderung zu kurz greift.

Im Gegensatz zum Modell der Defizitförderung zielt ein personorientiertes Fördermodell nicht nur auf die Kompensation kognitiver Defizite, sondern auf die Entwicklung der ganzen Person und ihrer Kompetenzen, auf ein »Mehr an Entwicklungsmöglichkeiten« (Pestalozzi). Damit ist eine Pädagogik gemeint, die über das derzeit Gegebene und Denkbare beim einzelnen Schüler hinausgreift.

Förderung bezieht sich auf alle Bereiche der Entwicklung des einzelnen Lernenden. Im Gegensatz zum Defizitmodell der herkömmlichen Förderprogramme wird Förderung als umfassender, die ganze Persönlichkeit berührender Prozess verstanden. Er zielt auf die Bewältigung der vorgegeben Leistungserwartungen ebenso wie auf die Entwicklung und Reflexion des schulischen und des personalen Selbstkonzepts. Förderung ist eine grundlegende Haltung einer personorientierten Begabtenförderung.

STÄRKENORIENTIERUNG – DIE CO-KOGNITIVEN FAKTOREN J. RENZULLIS

In der Rezeption der Pädagogik von J. Renzulli wurde die Bedeutung der sogenannten co-kognitiven Begabungen kaum beachtet. Die co-kognitiven Begabungen beschreiben jene Grundkräfte, die als Antriebskräfte bei der Aktivierung der Begabung gelten können. Zugleich werden in ihnen Persönlichkeitsmerkmale evident, die nicht nur funktional im Hinblick auf die Begabung von Bedeutung sind, sondern als eigenständige Persönlichkeitsmomente gelten können. J. Renzulli nennt im Wesentlichen sechs Faktoren: Mut – Optimismus – Hingabe – Energie – Einfühlungsvermögen – Vision/Berufung. In diesem Komplex personaler Faktoren verbirgt sich das Maß der Selbstwirksamkeit und der Gestaltungsfähigkeit eines Menschen. Sie bilden das Fundament, auf dem seine Begabungen erfolgreich agieren können. Stärkenorientierung ist in diesem Verständnis vor allem die Unterstützung bei der Herausbildung dieser Persönlichkeitsfaktoren.

Stärkenorientierung kann im Sinne des oben kurz skizzierten Förderparadigmas einer personorientierten Schule nicht nur im Sinne der Verstärkung, sondern auch im Sinne der Herausforderung verstanden werden. Mit ihr verbindet sich das kritische Feedback ebenso wie eine authentische Anerkennungskultur und auch eine Pädagogik der Disziplinentwicklung.

ANERKENNUNG

Die Relationalität ist ein Kerngedanke des Personbegriffs. Das Werden der Person vollzieht sich im Dialog mit den Menschen der Umgebung durch Abgrenzung, Vergleich, Identifikation oder Distanz, durch Bestätigung oder Kritik. Aus der MUT-Untersuchung der Europäischen Kommission in Schulen Skandinaviens (RATZKI 2007) und aus der Hattie-Studie (HATTIE 2013) wissen wir, dass erfolgreiches Lernen wesentlich das Ergebnis der anerkennenden Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülern sowie der Schüler untereinander ist. Die schulischen Beziehungsformen sind geprägt durch die Spannungspole Autorität und Vertrauen, Bewertung und Zuwendung, Forderung und Ver-

stehen. Gerade deswegen sind sie konstitutiv für eine auf Selbstvertrauen und Optimismus basierende Selbsteinschätzung. Die Haltung der anerkennenden Bestätigung schließt Kritik und Korrektur, aber auch Bewertung und Benotung ein. Es ist eine Frage der Motive dieser Prozesse, ob sie stärkend oder entmutigend wirken. Wiederum kommt es auf die Einstellung (Haltung) an, welche Wirkung von welchem pädagogischen Akt ausgeht.

BEGLEITUNG UND ORIENTIERUNG

Dieser Prozess der Selbstfindung durch Lernen glückt in einer Schule, die der *Begleitung und Orientierung* ihrer Schüler eine ähnliche Bedeutung einräumt wie der Wissensinstruktion. *Aber gerade in der Begleitung des Lernens und der Lernentwicklung wird Personalisierung für die Lernenden unmittelbar erfahrbar.* Sie ist für sie der konkrete Beweis der Veränderung einer Schule und die unmittelbare Erfahrung ihrer individuellen Bedeutung im System. In verschiedenen Schulen sind unterschiedliche Konzepte dieser Begleitung entwickelt und erprobt worden: der Kontaktlehrer, der Tutor, der Mentor, der Coach etc. Überall, wo dieser Bereich der personalen Begleitung und Beratung zu einem Kernbereich einer Schule erhoben wurde, sind Schulentwicklungsprozesse, die offenes Lernen, Selbstbestimmung und Beteiligung forcieren, zu beobachten. Es scheint, dass die personale Begleitung der Angelpunkt einer personalen Schule ist.

DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER PERSONORIENTIERUNG

Die bisherigen Überlegungen zu Werten und Haltungen beziehen sich vor allem auf eine schulische Wertekultur. Die daraus abgeleiteten und im Folgenden nur kurz skizzierbaren sechs didaktischen Prinzipien tangieren vor allem – nicht ausschließlich – die Lernprozesse, d.h. den Unterricht. Auch diese Prinzipien sind ein Ergebnis der gemeinsamen Erfahrungsreflexion. Wie die Haltungen und Werte der Personorientierung müssen sie als Momentaufnahme eines Prozesses und teils auch als subjektive Auswahl verstanden werden. Die Frage, ob didaktische Prinzipien überhaupt in den Kontext eines Wertesystems einzu beziehen sind, kann sicher hinterfragt werden. Bei der konkreten Auswahl spricht viel dafür, sie als Subsystem der Wertedeklaration einzuordnen.

Im Zentrum der didaktischen Prinzipien, die sich in den letzten Jahren der Entwicklung der personorientierten Pädagogik herausgebildet haben, stehen die beiden Momente »Aneignung« (reflektiertes Lernen) und »Autonomie« (selbstbestimmtes Lernen). Diese beiden Leitbegriffe werden im Kontext des Bildungsverständnisses der personorientierten

Begabungsförderung flankiert von den Begriffen »Dialog« (dialogisches Lernen – Lernen in der Auseinandersetzung und Kooperation mit Anderen und dem Anderen), »Sozialität« (soziales Lernen), »Lern-Sinn« (sinnorientiertes Lernen) und »Performanz« (gestaltendes Lernen). Zusammen ergeben diese sechs Leitvorstellungen für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Lernprozessen die didaktischen Prinzipien der personorientierten Pädagogik.

DAS SYSTEM DER WERTE DER PERSONORIENTIERTEN BEGABUNGSFÖRDERUNG

Aus den bisherigen Überlegungen bildet sich eine Wertestruktur für die personorientierte Pädagogik ab (→ ABB.3), die für die pädagogische Praxis sowohl einen orientierenden als auch herausfordernden Charakter besitzt. Die bisherige Erfahrung in Schulen zeigt eine starke Kohärenz der einzelnen Wertefelder. Deswegen ist die Annahme berechtigt, dass sich eine Schwerpunktsetzung auf eines der Wertefelder im Prozess einer Schulentwicklung nachhaltig auch auf die anderen Wertefelder auswirkt und diese mitentwickelt.

ERGEBNIS

Nicht die Steigerung der Lerneffizienz und der Wissensqualität allein (sie sind gewöhnlich erfreuliche Konsequenzen personorientierten Lernens), sondern der wert- und bildungsorientierte Ansatz unterscheiden dieses pädagogische Konzept in besonderer Weise von anderen Konzepten schulischer Bildung. Die Überwindung eines kurzatmigen Lernens zum Zwecke von Anwendung, Gebrauch und Nützlichkeit markiert nicht allein den Kern dieser pädagogischen Idee einer »Schule der Person«. Vielmehr ist es die Vision, eine Schule zu entwickeln, in der die Schüler, wie es die Wiener Professorin Gerlinde Mautner umschrieben hat, »aktives Mitdenken – kritisches Querdenken – ethisches Nachdenken« zum selbstverständlichen Modus ihres Lernens und ihres Umgangs mit Wissen einüben. Dieser bildungsorientierte Ansatz der personorientierten Pädagogik entlässt den Lernenden ebenso wenig wie die Schule aus der Pflicht der Anstrengung, ein begabungsadäquates Höchstmaß an Wissen und Fähigkeiten zu erwerben. Wissen bleibt aber in diesem pädagogischen Konzept nicht wertfrei. In der Verbindung von Person und Wissen, in der kritischen Reflexion und der verantworteten Performanz durch Anwendung und ästhetische Gestaltung soll Wissen in der Hand bewusster Persönlichkeiten zum produktiven Werkzeug einer humanen Welt- und Lebensgestaltung werden.

DER AUTOR

ARMIN HACKL war Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg, ist Kurator der Karg-Stiftung, Mitautor des eVOCATION-Weiterbildungsprogramms und Vorsitzender des Vereins eVOCATION Weiterbildung e.V.

➤ www.ewib.de

LITERATUR

FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUNZ, J.-D. (2007):

Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.

GIESECKE, H. (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim: Juventa.

HACKL, A. (2012): Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 4, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 80–86 (auch online unter www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=439, Abruf 22.4.2014).

HATTIE, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible learning« besorgt von Werner Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HENTIG, H. VON (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. München: Reclam.

RATZKI, A. (2007): Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze

zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 66–77.

REICH, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD. Weinheim: Beltz.

RENZULLI, J./JOST, M. (2006): Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung von co-kognitiven Merkmalen mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital – Teil 2. In: Labyrinth 87/2006, S. 12–17.

WEIGAND, G. (2012): Person und Begabung. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Wertorientierung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 3, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 32–47 (auch online unter www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=434, Abruf 22.4.2014).

WEIGAND, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie von Schule. In: Erziehung, Schule, Gesellschaft. 2. Nachdruck 2010. Bd. 32, Würzburg: Ergon.

WINKLER, M. (2008): Förderung. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.